

<https://helda.helsinki.fi>

Lapsi sakraalitulassa : kokemus katsomuskasvatuksen ytimessä

Poulter, Saila

Lasten Keskus
2021

Poulter , S , Lahtinen , D , Lyhykäinen , K & Yli-Koski-Mustonen , S 2021 , Lapsi sakraalitulassa : kokemus katsomuskasvatuksen ytimessä . julkaisussa S Poulter , M Ubani , M Laine & A Kallioniemi (toim) , Lapsenkokoinen katsomuskasvatus . Lasten Keskus , Helsinki .

<http://hdl.handle.net/10138/338149>

acceptedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Lapsi katsomuksellisena kokijana ja ilmaisijana

Lapsi sakraalitulassa: kokemus katsomuskasvatuksen ytimessä

Saila Poulter, Dani Lahtinen, Kaarina Lyhykäinen & Sanna Yli-Koski-Mustonen

Tiivistelmä

Artikkelissa selvitämme kokemuksellisuutta katsomuskasvatuksessa tapahtuvan oppimisen ja kasvun ytimessä. Erityisenä näkökulmana tarkastelemme tilallisuutta ja yhteistyötä eri katsomusyhteisöjen kanssa sellaisten varhaiskasvatuksen toimintaympäristöjen rakentamisessa, jotka tukevat Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaista yleissivistävää uskontoihin ja katsomuksiin liittyvä kasvua ja oppimista. Katsomuskasvatusta määrittää tällä hetkellä lapsen kokemusmaailmasta irrallaan oleva pedagoginen lähestymistapa, eikä lapsia auteta tutkimaan katsomuksia kokonaisvaltaisesti. Kasvatus, joka ei luo siltaa lapsen arkikokemuksiin ja -havaintoihin ei tue lapsen oppimista ja kokonaisvaltaisen kasvun ajatusta. Artikkelissa tarkastellaan erityisesti sakraalitilan pedagogiikkaa, tilan käsitettä ja tilayhteistyötä katsomuskasvatuksessa. Fenomenologisesta näkökulmasta tutkimuksessa lähestytään kokemusta oppimisen ytimessä. Kokemusta tarkastellaan John Deweyn esittämän kolmen kriteerin – kokemuksellisen jatkuvuuden, interaktion ja tilanteen – näkökulmasta. Holistiseen ihmis- ja kasvatusnäkemykseen liittyy kysymys oppimisesta ja kasvusta mahdollisimman avarassa merkityksessä. Esitämme, että kokemuksen tulisi olla katsomuskasvatuksen teoreettisena ja pedagogisena näkökulmana nykyistä vahvemmin edustettuna varhaiskasvatuksessa.

Johdanto

Tässä artikkelissa käsittelemme uskontoihin ja katsomuksiin liittyvää oppimista lapsen kokemukseen ja kokonaisvaltaiseen kasvuun liittyvistä näkökulmista. Tarkastelemme erityisesti sakraalituloja varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen pedagogisena toimintaympäristönä. Kokemusta katsomuskasvatuksessa lähestytään tilan käsitteen ja sakraalitilan pedagogiikan tilayhteistyön tavoitteiden näkökulmasta. Tilayhteistyöllä (Lahtinen 2020) viittaamme sellaisiin varhaiskasvatuksen ja katsomusyhteisöjen välisiin yhteistyön muotoihin, joissa tilan tutkiminen ja siellä sovellettavat pedagogiset menetelmät ovat keskiössä. Sakraalitilan pedagogiikka ja varhaiskasvatuksen yhteistyö eri katsomusyhteisöjen kanssa tukevat sellaisten varhaiskasvatuksen

toimintaympäristöjen rakentamista, jotka liittyvät Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) mukaiseen yleissivistävään ja sitouttamattomaan katsomuskasvatukseen.

Suuri osa suomalaisista varhaiskasvatusikäisistä lapsista tulee melko maallistuneista kodeista, eikä heillä välttämättä ole kokemuspäistä tietoa, joka tukisi uskonnollisten ja katsomuksellisten ilmiöiden ymmärtämisessä. Elämme yhteiskunnassa, jossa moninaisuus on kietoutunut oletettuun kulttuuriseen ja katsomukselliseen homogeenisuuteen: monet katsomukselliset traditiot, narratiivit, tavat ja rituaalit limittyvät sekulaarien ilmausten kanssa, ja ne yhdessä muokkaavat minuuttamme, minkä vuoksi olisi tärkeää oppia tunnistamaan katsomuksiin liittyviä syvempiä oletuksia (Barnes 2020). Sakraalitulojen tutkimisessa ollaan näiden yhteenkietoutuneiden merkitysten äärellä, minkä vuoksi niiden pedagoginen hyödyntäminen on erittäin hyödyllistä.

Kokonaisvaltaisen kasvun näkökulmasta katsottuna varhaiskasvatuksen tulisi varhaiskasvatustilain (540/2018) mukaan ”antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa” sekä ”kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjata eettisesti vastuulliseen ja kestäväan toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen”. Yhtenä varhaiskasvatuksen toimintakulttuurin näkökulmana on kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus, joiden mukaisesti kieli- ja kulttuuritietoisessa varhaiskasvatuksessa kielet, kulttuurit ja katsomukset nivoutuvat osaksi varhaiskasvatuksen kokonaisuutta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 31). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan eri tahojen kanssa tehtävän yhteistyön nähdään rikastuttavan lapsen oppimisympäristöjä ja tutustuttavan lapsia ympäristön moninaisuuteen. Seurakunnat mainitaan mahdollisina varhaiskasvatuksen yhteistyötoimijoina. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 33–36.)

Dani Lahtinen selvitti opinnäytetyössään varhaiskasvatuksen opettajien ja uskonnollisten yhteisön edustajien kokemuksia varhaiskasvatusikäisille suunnatuista tilaa tutkivista vierailuista (moskeija-, katedraali ja synagogavierailut). Vierailut olivat osa *Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa* -hanketta. Tutkimuksessa selvisi, että molempien osapuolien näkemykset yhteistyön rakentumisesta olivat varsin yhteneväiset, samoin kuin yhteistyön haasteet ja mahdollisuudet. Haasteina pidettiin esimerkiksi varhaiskasvatuksen vähäisiä resursseja ja opettajien vähäistä tietämystä eri katsomuksista. Tilan tutkimisen nähtiin lisäävän lasten kokonaisvaltaista ymmärrystä moninaisuudesta, katsomuksista ja kulttuureista. Lisäksi vierailuja pidettiin hyvänä väylänä kitkeä lasten ennakkoluuloja. (Lahtinen 2020.) Varhaiskasvatustyösköket tekevät kuitenkin vielä toistaiseksi melko suppeasti yhteistyötä eri uskonnollisten yhteisöjen kanssa. Sanna Yli-Koski-Mustosen (2018) opinnäytetyön mukaan useimmissa päiväkodeissa evankelis-luterilainen

seurakunta oli ainoa katsomuskasvatuksen yhteistyötaho. Kuitenkin jotkin muutkin uskonnolliset yhteisöt ovat alkaneet herätä yhteistyön mahdollisuuteen varhaiskasvatuksen kanssa, ja tiedon sekä kokemusten levitessä on mahdollista, että sakraalitilaan tutustuminen opetuksen työvälineenä voi levitä entistä laajemmalle.

Artikkelin kasvatustieteen näkemys pohjautuu kokonaisvaltaisuuteen kasvatuksessa ja opetuksessa, jota monet suomalaiset kasvatustieteilijät, kuten J. A. Hollo (1952), ovat puolustaneet: älyllinen kasvatustieteen sisältää aina myös kysymyksiä elämän eettisestä ja esteettisestä ulottuvuudesta. Kasvatustieteilijälle kokonaisvaltaisesti ajatellen kokonaisvaltaisen tiedon kasvatuksesta edellyttää teorian ja käytännön ymmärtämistä yhdessä (Taneli 2010). Filosofin Lauri Rauhalan (2005) muotoilema holistinen ihmiskäsitys luo perustan edellä kuvatulle kokonaisvaltaisen kasvatuksen ajatukselle. Siinä ihminen on kehollinen, tajunnallinen ja situationaalinen eli elämäntilanteeseensa kietoutunut olento, joka tulee parhaiten autetuksi oman maailmasuhteensa pohjalta. Holistiseen ihmis- ja kasvatustieteen näkemykseen liittyy kysymys oppimisesta ja kasvusta mahdollisimman avarassa merkityksessä, jossa myös pedagogisesti uskalletaan sukeltaa syvälle yksilön kokemukseen. Taide- ja taitoaineilla on perinteisesti ollut käytettävissä keinoja, jotka tavoittelevat kokemusten takaa paljastuvaa taiteenkaltaisuutta. Pidämme perusteltuna esittää, että katsomuskasvatuksen teoreettisina ja pedagogisina näkökulmina kokonaisvaltaisuuden ja kokemuksen tulisi olla vahvemmin edustettuina varhaiskasvatuksessa.

Monikatsomukselliseen yhteistyöhön keskittyvä artikkelimme kietoutuu uskonnon, katsomuksen, tilan ja kokemuksen käsitteisiin, jotka kaikki ovat varsin moniulotteisia ja saavat kontekstista riippuen hieman erilaisia merkityksiä. Teoreettisen tarkastelun rinnalla tuomme esiin pedagogisina tekemiämme huomioita lapsen maailmaan liittyvistä kysymyksistä, joita sakraalitilassa toimiessa viriää. Useat näistä eivät ole olleet ennakoitavia aikuiselle, mutta lapsen kokemusmaailmassa niihin on liittynyt merkityksen kokemuksia. Liitämme nämä osaksi aiheen teoreettisten näkökulmien tarkastelua.

Uskonto, katsomus ja kasvatustieteen näkemys sekulaarisessa yhteiskunnassa

Uskontoja ja katsomuksia koskevan kasvatustieteen tarkastelua kehystää voimakkaasti keskustelu sekulaarisesta yhteiskunnasta ja käsitys julkisesta tilasta (Poulter 2013; Taira 2019). Uskontoa pidetään varsinkin Suomessa vahvasti yksityisyyteen kuuluvana asiana, vaikka meillä uskonnollisuuden ilmaukset kytkeytyvät perinteisesti kansallisiin arvoihin, symboleihin, juhliin ja tapoihin. Maallistumisen rinnalla suomalainen yhteiskunta moninaistuu katsomuksellisesti kaiken

aikaa, mikä on osa globaalia muutostrendiä (esim. Casanova 2018). Kokoavasti tarkastellen Suomen katsomuksellinen ja uskonnollinen moninaisuus on nykyisin laajempaa, monipuolisempaa ja näkyvämpää kuin koskaan aiemmin. Katsomusten kirjon moninaistumiseen suomalaisessa yhteiskunnassa liittyy uskonnottomuuden vahvistuminen. (Sorsa 2018; Suomen virallinen tilasto 2018.) Keskeisenä kansalaistaitona voikin pitää erilaisten uskonnollisten ja ei-uskonnollisten maailmankatsomusten tuntemista (Poulter & Kallioniemi 2014).

Yhteiskunnan laajamittainen maallistuminen, sitouttavuuden pelko sekä katsomuksellisesti jaetun kokemuspohjan puuttuminen ovat osaltaan aiheuttaneet sen, että kasvattajat ovat hyvin epävarmoja, mitä ”voi” tai mitä ”saa” pedagogisessa mielessä toteuttaa. Katsomuskasvatusta määrittää tällä hetkellä vahvasti lapsen kokemusmaailmasta irrallaan oleva pedagoginen lähestymistapa: lasta ohjataan usein epäsuoraan kosketukseen uskontojen ja katsomusten kanssa, mikä koetaan turvalliseksi. Katsomuksellisia kysymyksiä käsitellään varovaisesti ja etäältä, eikä niin, että katsomustraditioiden kanssa käytäisiin autenttista vuoropuhelua, tai niin, että lapsen henkilökohtainen suhde katsomukseen olisi keskiössä. Tunteiden, mielipiteiden ja hämmentyneisyyden alle tuntuu toisinaan jäävän se, että laadukas, lapsilähtöisesti ja monipuolisesti toteutettu pedagogiikka on jokaisen lapsen oikeus.

Lehtori Ismo Pellikka (2017) painottaa, että varhaiskasvatuksen aloitettuaan lapsi kohtaa sen tosiasian, että hänen perheensä tapa katsoa maailmaa ei ole ainoa mahdollinen.

Varhaiskasvatussuunnitelman mukaisesti lapsia ohjataan huomaamaan, että uskonnot ja katsomukset näkyvät monin tavoin ympäröivässä maailmassa. Lähes kaikissa Euroopan maissa on enenevästi esillä näkemys, että uskontojen ja katsomusten tulee olla osa julkisen kasvatus- ja koulutusjärjestelmän opetussisältöjä, muun muassa kulttuuriperinnön, yhteiskunnan edun, suvaitsevaisuuden, ennakkoluulojen ehkäisemisen, moninaisuuden kohtaamisen, henkilökohtaisen elämän ja elämäntarkoituksen refleктоimisen näkökulmista (esim. Jackson 2012; Lähnenmann 2008, 5). Yhteiskunnan antama katsomuskasvatus ei tavoitteiltaan ole uskonnollisen kokemuksen tuottamiseen tai uskonnon harjoittamiseen (*religious experience*) tähtäävää, mutta se voi auttaa ymmärtämään sitä, mitä merkitsee olla uskonnollinen. Tällöin on pedagogisesti tarkoituksenmukaista tavoitella kokemuksellista uskonnon tutkimista (*experiencing religion*), joka auttaa uskonnollisuuden ilmiön ymmärtämisessä (*what does it mean to be religious*). (Hannam 2019.)

Katsomuskasvatuksen tarkastelu osana sekulaaria julkista tilaa tuo tarkasteluun myös eletyn uskonnon ja eletyn katsomuksen käsitteet. Suurimmalle osalle ihmisistä uskonto ei muodosta erillistä elämän saareketta vaan uskonto kohdataan suhteessa jokapäiväisiin asioihin, kuten

ruokavaliovalintoihin, vapaa-ajan viettoon ja työhön. Uskonto voi olla osa yksilön kokemusmaailmaa myös ohimenevänä, tilapäisenä, konteksti- ja tilannesidonnaisena asiana, kuten hääjuhlina tai hautajaisina. Olennaista on olla kiinnostunut siitä, että ihmisten toiminta, kokemukset, näkemykset ja uskomukset ovat tärkeä tutkimuskohde, joiden tarkastelun kautta pyritään ymmärtämään, mitä uskonto heille merkitsee. (Kupari 2020). Eletyn uskonnon käsite pyrkii ymmärtämään instituutioiden ja virallisten määritelmien taakse jäävää yksilöllistä tulkintaa uskonnollisuudessa (Ammerman 2016). Voidaan puhua myös eletystä katsomuksesta, jolloin tarkoitetaan erityisesti yksilöllisiä elämänskatsomuksellisia näkemyksiä erotukseksi organisoiduista maailmankatsomuksista, jollaisia ovat vaikkapa islam tai humanismi (Åhs, Poulter & Kallioniemi 2019). Lasta tulisi katsomuskasvatuksen maailmassa lähestyä ennen muuta eletyn katsomuksen näkökulmasta. Vaikka huoltajayhteistyön lähtökohtana ovat huoltajien ja perheiden edustamat katsomukset, niiden ei tulisi kahlita ja määrittää lasta ulkopuolelta tietynlaiseksi. Muslimitaustaisten perheiden, ateistivanhempien ja useampia katsomustaustoja edustavien perheiden lapset tutkivat varhaiskasvatuksessa katsomusten maailmaa näkökulmista, jotka eivät ole valmiiksi määriteltyjä vaan jatkuvassa dialogissa ja liikkeessä.

Fenomenologinen lähestymistapa uskontojen ja katsomusten tarkastelussa

Artikkelimme tilayhteistyön tarkastelun ytimessä on kysymys lapsen oppimisesta, jonka liitämme vahvasti kokonaisvaltaisen oppimisen ideaan (esim. Sagberg 2015) ja fenomenologiseen lähtökohtaan ihmisen kokemuksesta oppimisen lähtökohtana. Tutkimus kytkeytyy katsomuskasvatuksen horisonttiin, jota määrittää tällä hetkellä melko vahvasti kokemusmaailmasta irrallaan oleva pedagoginen lähestymistapa. Fenomenologisesti väritty näkökulma oppimiseen kiinnittää huomion tilaan, kehoon, kieleen, aikaan ja intersubjektiivisuuteen. Kokemuksen tarkastelu uskonto- ja katsomuskasvatuksen tutkimustraditiossa on ollut melko niukkaa, sillä siihen yhdistetään helposti vaikeita kysymyksiä uskonnon harjoittamisesta, sitouttamisesta ja tunnustuksellisuudesta.

Uskontotieteilijä Kåre Fuglseht puhuu aikamme uskonto- ja katsomuskasvatuksesta, joka on epäsuorassa kosketuksessa uskontojen maailmaan: uskonnosta puhutaan ulkopuolelta kommentoiden, varovaisesti ja etäältä, eikä ilmiön ”keskeltä” tai niin, että oma positioituminen tai henkilökohtainen suhde uskontoon voisi viritä. Lapsilla ei ole kokemusperäistä yhteyttä siihen, mistä puhutaan, eikä heitä ohjata tutkimaan kokemusperäisesti uskonnon maailmaa. Neutraali opetus pyrkii välillistämään ja etäännyttämään (*indirectisation*), mikä on vastoin *bildung*-ajattelussa

esiintyvää itseytymistä tai persoonaksi tulemistä. (Fuglseht 2017.) On vaara, että kasvatus, joka ei luo siltaa lapsen arkikokemuksiin ja -havaintoihin, jää merkityksettömäksi ja irrallaan olevaksi eikä tue lapsen katsomuksellisen identiteetin rakentumista.

1900-luvun alkupuolella vaikuttanut filosofi ja psykologi John Dewey painotti oppimisessa kokemuksellisuutta ja kritisoi sitä, että instituutioissa tapahtuva kasvatus oli irrallaan lasten jokapäiväisestä sosiaalisesta ja fyysisestä ympäristöstä. Dewey esittää, että oppimisen ytimessä on kokeminen, on sitten kysymys taiteesta, uskonnosta tai tieteestä. Deweyn mukaan ihminen kokemassa maailmaa ei koskaan ole irrallinen tietystä tilanteesta, vaan kokemus sijoittuu aina tiettyyn aikaan ja paikkaan. Hän korostaa myös, että kokeminen ja kokemus ovat eri asioita. Erotuksena jokapäiväisiin kokemuksiin, kokemus on syvälinen täyttymyksen tila, joka johdattaa kasvuun ja oppimiseen. Mikä tahansa kokemus ei ole kasvatuksellisessa mielessä arvokas tai kasvattava, vaikka jokainen kokemus on mahdollisuus uuden oppimiseen. (Dewey 1938.)

Dewey esittää kolme kriteeriä kokemuksen tarkastelulle oppimisessa ja kasvussa. Niin sanottu *kokemuksellinen jatkumo* kuvaa, kuinka toisistaan erilliset kokemukset synnyttävät ”janan”, jossa tämänhetkinen kokemus linkittyy edeltäviin kokemuksiin ja saa niistä vaikutteita. Tämänhetkiset kokemukset vaikuttavat edelleen tuleviin kokemuksiin. *Situaatio* kuvaa sitä, miten ihminen elää maailmassa, johon liittyy oleminen tietyssä paikassa tiettyyn aikaan. *Interaktio* liittyy siihen, että kokemus rakentuu vuorovaikutuksessa kohteen ja kokijan sisäisten ominaisuuksien kanssa, jolloin yksilön subjektiviteetti ja ympäristö ovat transaktionaalisessa suhteessa keskenään. Tällöin interaktio on luonteeltaan ei-dualistista: se on prosessi, jossa me vaikutamme ympäristöön mutta ympäristö vaikuttaa myös meihin. Tähän transaktionaaliseen vuorovaikutusprosessiin liittyvät myös asenteet, arvot ja tunteet (Dewey 1938, 33-50). Vaikka kyse on yksilön kokemuksesta, Dewey tähdentää, että kokemukset ovat yhteisöllisiä, jaettuun kieleen ja sen merkityksiin ankkuroituneita. Kokemukset eivät siis tavoita todellisuutta itsessään, vaan asiat, esineet ja niihin liittyvät kokemukset saavat merkityksensä vasta suhteessa siihen asemaan, joka niillä on jaetussa yhteisöllisessä todellisuudessa. (Dewey 1938, 59.)

Uskontokasvatuksen professori L. Philip Barnes (2020) puolestaan kiistää vallitsevan ajatuksen siitä, että lapsella tulisi olla ennestään kosketuspintaa tai omaa lähtökohtaista kiinnostusta katsomuksellisiin ilmiöihin tai kysymyksiin. Entistä useampi varhaiskasvatukseen osallistuva lapsi kasvaa perheessä, jossa uskonnollinen sanasto, kieli ja käsitteet eivät ole tuttuja. Tällöin kasvattaja on se, jota tarvitaan tuomaan tarjoustia (*affordanssi*) lapsen maailmaan, tuomaan jotain uutta ja kasvatuksellista. Barnes (2020) ja kasvatustieteen professori Gert Biesta (2014) kuvaavat opettajan tehtävää siten, että opettaja on se, joka tuo jotain uutta kasvatukselliseen tilanteeseen ja

kohtaamiseen. Ajatus siitä, että lapsi luonnostaan ymmärtäisi ja poimisi ympäristöstään kaiken opittavaksi tarkoitetun tai rakentaisi yksin omaa katsomuksellista identiteettiään, jättää lapsen yksin moninaiseen maailmaan ilman aikuisen tai yhteisön tukea (Poulter & Castillo hyväksytty julkaistavaksi). Viime kädessä katsomuskasvatus tähtää siihen, että lapsi kasvaa yhteiskunnan täysimääräiseen jäsenyyteen (Poulter 2013), minkä vuoksi on tärkeää, että lapsille mahdollistetaan toisten ja toiseuden kohtaaminen ja tästä viriävään vuoropuheluun osallistuminen (Hannam & Biesta 2019).

Deweyn mukaan kasvattajan tehtävä on passiivisen tarkkailun sijaan suuremman kokemuksen omaavana tarkkailla ja ohjata kokemusten suuntautumista. Kasvattajan tulee tunnistaa tilanteita ja ympäristöjä, sitä, miten niitä voisi käyttää hyväksi kasvatuksellisten kokemusten aikaansaamiseksi (Dewey 1938, 38-40). Kasvattajan tulee tehdä katsomuksellisista kysymyksistä relevantteja ja lapselle lähestyttäviä sekä tuoda katsomuksellisia tarjoumia tilanteisiin, jotka eivät lasta ole välttämättä aikaisemmin kiinnostaneet mutta joiden kautta mahdollistuu uuden oppiminen. Aikuinen antaa lapselle sanoja, kielen ja käsitteet, joilla tutkia katsomusten maailmaa. Katsomuksellinen lukutaito karttuu, kun lapsen ajattelua ja kokemusmaailmaa ruokitaan moniaistillisissa ja toiminnallisissa oppimisympäristöissä vuoropuhelua synnyttävien tarjoumien kautta. Uskonnonpedagogiikan professori Henrik Simojoki (2010, 80) korostaa, että lapset pystyvät osallistumaan katsomuksellisiin aiheisiin liittyviin keskusteluihin sitä itsenäisemmin, mitä tutumpi uskontojen ja katsomusten kieli- ja käsitemaailma on heille. Tässä uskontoihin ja katsomuksiin liittyvän kielen ja käsitteiden tutuksi tekemisessä tulee lapsia kasvattavien aikuisten kannettavaksi erityinen vastuu. Samaa ilmiötä painottaa tohtorikoulutettava Silja Lamminmäki-Vartia (2017) todeten, että katsomuskasvatusta voi verrata suomi toisena kielenä -opetukseen, kun lapsille annetaan käsitteitä ymmärtää ja ilmaista uskontojen ja katsomusten ilmiökenttään kuuluvia asioita. Kyse on jatkumon luomisesta, jotta jokaisella lapsella on hyvät valmiudet siirryttäessä perusopetukseen ja siellä katsomusaineiden oppitunneille.

Pedagoginen toimintaympäristö ja kysymys tilasta

Sakraalitulassa tapahtuvaa oppimista voi tarkastella oppimisympäristön, toimintaympäristön ja tilan käsitteiden avulla. Katsomusyhteisöt voi nähdä yhteistyökumppanina, resurssina ja monipuolisten oppimisympäristöjen tarjoajina katsomuskasvatuksessa. Antropologi Jean Lave ja tietojenkäsittelytieteilijä Étienne Wenger (1991) kuvaavat oppimisen tilannesidonnaisuutta, kontekstin ja tilanteisuuden merkitystä. Yhteisön ja osallistumisen merkitys on siinä, että nämä

auttavat luomaan, tulkitsemaan, refleктоimaan ja muodostamaan sosiaalisia ja kulttuurisia merkityksiä opitulle. Kysymys siitä, että lapselle mahdollistetaan tila-, tilanne- ja paikkatietoista kasvatusta, liittyy myös kriittisen pedagogiikan alleviivaaman aktiiviseen ja tiedostavaan kansalaiskasvatukseen. (Granö, Hiltunen & Jokela 2018, 7–9.) Dosentti Saira Poulter (2019) yhdistääkin katsomuksiin liittyvän kasvatuksen vahvasti kansalaiseksi kasvamisen prosessiin, ja sakraalitalan pedagogiikka voi palvella tätä tavoitetta monipuolisesti.

Oppimisympäristöt eivät ole olemassa ainoastaan fyysisinä paikkoina, kuten hautausmaina tai museoina, vaan myös sosiaalisissa ja kulttuurisissa suhteissa, jotka syntyvät yhteisen ihmettelyn äärellä, lasten ja aikuisten suhteessa (Granö, Hiltunen & Jokela 2018). Parhaimmillaan yhteistyö tarjoaa väylän varhaiskasvatuksen oppimisympäristöjen rikastamiseen ja katsomuskasvatuksen näkemiseen laaja-alaisen osaamisen ulottuvuuksien kautta. Oppimisympäristön sijaan suositimme tässä artikkelissa käsitettävä varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö korostaaksemme kasvatuksen, opetuksen ja lapsen kehityksen tukemisen kokonaisuutta varhaiskasvatuksessa (Raittila 2013, 70). Olennaista on se, että varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö ei ole vain valmiiksi rakennettu neutraali tila vaan siihen liittyy prosessinomaisuus: sosiaalisen toiminnan kautta ympäristö rakentuu jatkuvasti arjen käytännöissä. Tähän rakentamiseen osallistuvat niin lapset kuin aikuisetkin, ja prosessiin vaikuttavat arvot ja valtasuhteet (Raittila 2013).

Kasvatusfilosofi Paulo Freire (2005 [1970]) toi 1900-luvun lopulla oppimisen tilaan ja tilanteisuuteen poliittisuuden elementin, kun hän puolusti lasta aktiivisena toimijana ja toisaalta nosti esiin kasvatuksellisen tilan vallan värittämänä ja neutraalisuuden mahdottomuuden.

Pedagogisen toimintaympäristön dynaaminen määritelmä lähestyy ympäristömaantieteen näkökulmia ympäristöstä paitsi fyysisenä oliona (ensimmäinen tila), myös yksilön henkilökohtaisten tulkintojen kautta määrittyvänä (toinen tila) (ks. Raittila 2013).

Tohtorikoulutettava Taina Sillanpää (2017) kuvaa tilaa monimutkaiseksi kokonaisuudeksi, joka ei ole vain fyysinen paikka vaan sosiaalisesti ja toiminnallisesti järjestäytynyt ja muuttuva, samaan aikaan henkilökohtaisesti mutta myös kulttuurisesti määrittyvä käsite. Tila itsessään saa merkityksiä vasta, kun ihmiset kiinnittyvät tilaan erilaisin sosiaalisin suhtein. Fyysisen, sosiaalisen ja kulttuurisen tilan käsitteitä yhdistää *eletyn tilan* käsite, jossa keskeiseksi muodostuvat ihmisten keskinäiset suhteet, tiettyyn kontekstiin ja kokemuksiin liittyvät seikat (Sillanpää 2017). Fyysisen tilan muuttuminen eletyksi tilaksi liittyy aistien, tunteiden ja muistojen yhdistämiseen.

Maantieteilijä Edward W. Soja (1996) yhdistää tilan fyysisen ulottuvuuden ja henkilökohtaiset merkitykset käsitteen kolmas tila (*thirdspace*) avulla. Siihen liittyvät myös sosiaalisten merkitysten kautta rakentuvat kulttuurin kollektiiviset ulottuvuudet, symboliikka, ideologisuus, säännöt ja arvot.

Tämä kollektiivisen ja kulttuurisen ulottuvuuden huomioiminen fyysisen tilan lisäksi sakraalitilan pedagogiikassa on hyvin tärkeää, sillä fyysisissä uskonnollisissa tiloissa on usein hyvin paljon läsnä esineistöä ja symboliikkaa, joihin uskonnon keskeiset opetukset, arvot ja uskomukset kietoutuvat. Tässä mielessä sakraalitilaan astuva lapsi astuu tilaan, joka on tiheillä merkityksillä ladattu. Pedagogista toimintaympäristöä suunnitellessaan kasvattaja pohtii, miten merkityksellisiä, tarkoituksenmukaisia ja kiinnostavia ne ovat lapsen näkökulmasta.

Uskonnonpedagogiikan professori Martin Ubani (2010) muotoilee kokonaisvaltaisen kasvatuksen näkökulmasta erilaisia relevanssilajeja, joiden kautta on mahdollista tarkastella pedagogiikan relevanssia lapselle. Lapsen suhde käsiteltävään sisältöön voi olla esimerkiksi affektiivinen, kognitiivinen, sosiaalinen, kulttuurinen, moraalinen, psykologinen, eksistentiaalinen, uskonnollinen tai fyysinen (Ubani 2010). Varhaiskasvatussuunnitelman tavoitteiden näkökulmasta on olennaista pitää lapsen omia kysymyksiä ja kiinnostuksenkohteita lähtökohtana merkitykselliselle katsomuskasvatukselle. On hyvä kuitenkin huomata edellä mainittujen relevanssilajien näkökulmasta se, että ennakolta suunniteltu toimintaympäristö voi tarjota lapselle hyvin monenlaisia vaihtoehtoja, joita aikuinen osittain voi kontrolloida.

Sakraalitilojen tutkiminen tarjoaa väylän oppia uskonnoista ja katsomuksista paitsi tiedollisessa ja etäännyttävässä mielessä (*learning about religion*), myös omaan elämään ja kokemuksiin suhteuttaen (*learning from religion*). Toisaalta uskonnonpedagogi Silke Leonhard (2017) huomauttaa, että tilan tutkiminen voi tukea myös uskonnon avulla oppimista (*learning with religion*), sillä se johdattaa tarkastelemaan monia laajoja kulttuurisia ja sosiaalisia käytänteitä ja merkityksiä yhteiskunnassamme. Mikä erityisesti pienen lapsen ollessa kyseessä on olennaista, kun opimme uskonnoista ja katsomuksista? Yhdessä ihmettely, kaikilla aisteilla kokeminen, tutkiminen, kysymysten esittäminen ja leikki ovat pienten lasten luontaisia tapoja oppia uskonnoista ja katsomuksista. Tietojen ja käsitteiden sijaan olennaista on kokemus, suhteessa oleminen, tunteet ja toiminta. Lapsi kutsuu osallistumaan, tekemään, eläytymään ja elämään. Tilallisuuden kautta avautuu yksi mahdollinen pedagoginen näky katsomuskasvatukseen, joka ei pelkää tarttua siihen, mitä koemme ja minkä merkityksen sille annamme.

Uskonnoista voidaan oppia myös tiedollisessa mielessä (*learning about religion*). Sakraalitiloissa on paljon asioita, joita voidaan tarkastella ikään kuin ulkopuolelta asioita nimeten. Toisaalta tilapedagogiikassa astutaan hyvin nopeasti ulkopuolisesta tarkkailijasta rooliin, jossa uutta tietoa suhteutetaan omiin kokemuksiin ja omaan elämään (*learning from religion*). (Ks. Hull 2016.) Olemme todenneet, että omakohtaisen suhteen rakentuminen saattaa lapsilla viritä itse tehtyjen havaintojen, muistojen ja assosiaatioiden välityksellä hyvin vahvastikin jonkin tilassa olevan

esineen kautta. Kokemuksemme mukaan sakraalitiloissa mahdollistuu erityisesti uskonnon avulla oppiminen (*learning with religion*), kun moskeija, synagoga tai kirkko tarjoaa toimintaympäristön, jossa on mahdollista laskea vaikkapa tähtikuvioita (matemaattinen oppiminen), tarkastella arabian, heprean tai kirkkoslaavin kielten kirjaimia ja kuunnella Koraanin, Tooran tai Raamatun resitointia (kielellinen oppiminen). Niin ikään voidaan kuunnella uskonnollisen yhteisön laulua tai muuta musiikkia (musiikillinen oppiminen) tai liikkua tilassa hiipien, kontaten tai jopa kuperkeikkoja tehden (liikunnallisten valmiuksien oppiminen). Tilat ja uskonnolliset traditiot voivatkin toimia välineenä tai paremminkin väylänä laaja-alaiseen ja kokonaisvaltaiseen oppimiseen, joka nivoutuu lasten arkeen ja mielenkiinnon kohteisiin.

Konkreettisen tilayhteistyön lisäksi tulisi katsomuskasvatuksessa muistaa virallisten pedagogisten toimintaympäristöjen välille tai sivuun jäävät ”välitilat” ja tilanteet, joissa lapsi kokee luvalliseksi keskustella katsomusidentiteettiinsä kuuluvista asioista. Varhaiskasvatusympäristöjä laajasti ajatellen myös esimerkiksi metsä, itse rakennetut majat tai vaikkapa hiljentymisen tila päiväkodissa voivat liittyä katsomuskasvatukseen. Fyysisten tilojen lisäksi voidaan tarkastella virtuaalisia tiloja ja lukuisia sähköisiä oppimisympäristöjä, jotka tuovat tilayhteistyön kysymykset maantieteellisesti kaikkialle. Uskontokasvatuksen professori Geir Skeie (2017) puhuu uskonto- ja katsomuskasvatukseen liittyvistä tiloista monimerkityksellisinä: kasvatus voi avata ajattelun tilan (*thinking-space*), keskustelun tilan (*conversation-space*), ajaa välitilaan (*in-between-space*), sisätilaan (*inside-space*) ja jopa ulos (*outside-space*). Tilan voi myös ymmärtää kasvattajana, joka stimuloi kommunikaatiota (Leonhard 2017).

Toisaalta yhteiskunta ja sen asettama säättely vaikuttaa toimintaympäristön muotoutumiseen, ja esimerkiksi varhaiskasvatuskulttuurimme rajaa käsityksiä tilasta (Sillanpää 2017). Fyysisen tilan ja tilallisuuden materiaalisen ulottuvuuden pohtimisen lisäksi tila aukeaa metaforisena asioiden tilaa kuvaavana merkityksenä. Kysymys tilasta niin fyysisenä ympäristönä kuin symbolisena ulottuvuutenakin luo eräänlaisen mittatikun, jolla arvioida katsomuksellisten kysymysten mieltämistä osana sinua, minua ja meitä. Uskontojen ja katsomusten kannalta tämä on merkittävää maallistuneessa yhteiskunnassa, jossa esimerkiksi tietynlainen asenneilmapiiri luo hyvinkin vahvoja ehtoja sille, miten katsomuskasvatusta on mahdollista toteuttaa. Tilasta neuvotellaan jatkuvasti, sillä tilan historialliset, kulttuuriset ja sosiaaliset kiinnikkeet herättävät kysymyksiä siitä, kuka määrittää tilan, kuka rakentaa tilan rajat sekä kuka ylläpitää, valvoo, haastaa ja muokkaa tiloja. Kysymystä siitä, ”onko katsomuksille tilaa”, tuleekin tarkastella aina yhteiskunta- ja aikalaiskriittisestä näkökulmasta.

Kasvatustieteen professori Arniika Kuusisto (2020) puhuu metaforisesti tiloista, jotka mahdollistavat lapselle turvallisen tilan neuvotella omaan ja toisten katsomuksiin liittyvistä kysymyksistä. Katsomuskasvatuksen tilaa voi tarkastella kriittisenä kysymyksenä siitä, miten rakentaa sellaista myönteisyyden tilaa tai ilmapiiriä, joka luo päiväkotiin mahdollisuuksia moninäkökulmaisuuksille. Voikin kysyä, mikä tila katsomuksille aukeaa jälkikristillisessä maailmassa, jossa uskonnollinen moninaisuus on entistä näkyvämpää ja lapsiryhmissä katsomusten moninaisuus on arkipäivää. Torjunnan ja rajaamisen sijaan uskonnollisia tiloja voi tarkastella merkityksellisinä, latautuneina ja rikkaina oppimisen tiloina ja tilanteina sekä kulttuuritradition välittämisen kannalta tärkeinä paikkoina. Monikatsomuksellisesta näkökulmasta päiväkodin arkeen ja juhlaan voisi tuoda kaikenlaisia kohtaamisen tiloja museoista moskeijaan.

Sakraalitilan pedagogiikka

Seuraavaksi tarkastelemme erityisesti sakraalitilan pedagogiikkaa tilayhteistyön kontekstissa. Sekularisoituneessa maailmassa sakraalitilan tarkastelu auttaa ymmärtämään uskonnon luonnetta ja uskonnollista ajattelutapaa. Suomessa pedagogisesti suunnitellusta kirkkoon tutustumisesta on puhuttu kirkkopedagogiikkana tai kirkkotilapedagogiikkana. Termi juontaa juurensa ennen muuta Saksaan, jossa 1970-luvulta lähtien on kehitetty erilaisia menetelmiä tutustua kirkkotilaan vastalauseena elävästä elämästä irtaantuneeseen ja ongelmakeskeiseen uskonnonopetukseen. Kirkkopedagogiikka on lainannut merkittäviä vaikutteita symbolididaktiikan ja museopedagogiikan aloilta. Kirkkopedagogiikka on käyttökelpoista monenlaisten ja -ikäisten ryhmien kanssa samalla huomioiden niiden erilaisia pedagogisia tarpeita. Keskeisenä ideana kirkkopedagogiikassa on kutsua kävijä ohjatusti ja aktiivisesti tutkimaan kirkkoa vastakohtana passiiviselle tarkkailulle. (Grünwald 2005; Lindgren 2005.) Leonhard (2017) tiivistää kirkkopedagogisen ajattelun siten, että sen tavoite on auttaa ymmärtämään elettyä uskonnollisuutta.

Nykyisessä koulu- ja varhaiskasvatusmaailmassa pelkkä kirkkopedagogiikka ei kuvaa riittävästi niitä mahdollisuuksia, joita meillä on tutustua jonkin uskonnon pyhään tilaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) asettaa katsomuskasvatuksen yhteisen tutustumisen kohteeksi ”lapsiryhmässä läsnä olevat uskonnot ja muut katsomukset”. Varhaiskasvatuksessa ja koulussa annettava katsomuskasvatus ja -opetus pyrkii antamaan välineitä moninaisuuden kohtaamiseen, johon liittyy erilaisten epistemologisten, ontologisten ja eettisten kysymysten tunnistaminen. Tästä voidaan päätellä, että luterilaisten kirkkojen lisäksi myös esimerkiksi ortodoksisiin kirkkoihin, moskeijoihin tai vaikkapa Jehovan todistajien valtakunnansaleihin olisi

syytä tutustua monissa ryhmissä tarkemmin. Näin ollen yksi vaihtoehto on puhua *sakraalitilan pedagogiikasta* (saks. *Sakralraumpädagogik*). Sakraalitilalla viitataan rakennuksiin ja tiloihin, joiden alkuperäiset käyttötarkoitukset ovat palvelleet hengellisiä tarkoituksia (Plum, de Wildt & Gerhards 2020). Sakraalitilan pedagogiikka taas toimii kattokäsitteenä, kun halutaan puhua kirkkopedagogiikan kaltaisista pedagogisesti rakennetuista tilanteista muidenkin kuin kristillisten katsomusten pyhissä tiloissa. Terminä se palvelee paremmin katsomuksellisesti moninaista yhteiskuntaa kuin yksilöllinen jakaminen erillisiin kirkko-, moskeija- tai esimerkiksi temppelipedagogioihin. (De Wildt 2015.)

Sakraalitilan pedagogiikan käsite on yhä toistaiseksi melko tuore ja vakiintumaton. Rinnakkain on käytetty esimerkiksi termiä *pyhien tilojen pedagogiikka*, ja paljon saattaa vielä riippua käyttäjästä, mitä sakraalitilan pedagogiikalla kulloinkin tarkoitetaan. Sakraalitilan pedagogiikan lähtökohdat ovat pitkälti samat kuin kirkkopedagogiikassa: pyhään tilaan tutustutaan erilaisia pedagogisia toimintatapoja hyödyntäen. Kuitenkin joissain tapauksissa kirkkopedagogiikan tavoitteisiin saattaa kuulua vierailijan johdattaminen tietyn pyhän (Jumalan) äärelle, kun taas sakraalitilan pedagogiikan lähtökohta pyrkii olemaan dialogisempi. Erilaisten näkemysten kohtaaminen sakraalissa tilassa kuuluu sakraalitilan pedagogiikan luonteeseen, ja kävijöiden kokemuksiin ja näkemyksiin suhtaudutaan kunnioittavasti. (De Wildt 2015.)

Yleisesti käytettyjä metodeja sakraaliin tilaan tutustumisessa ovat muun muassa yksittäisten aistien kautta tapahtuva tilan kokonaisvaltainen havainnointi, rakennuksen arkkitehtuurin tarkastelu, tilassa suoritettavien riittien esittely tai tilasta löytyvien symbolien etsiminen (de Wildt 2013). Suomessa on kehitetty *Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa* -hankkeen myötä monikatsomuksellista, eri tiloja tutkivaa pedagogiikkaa. Yhteistyötä on tehty yhdessä eri katsomusyhteisöjen edustajien kanssa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) tavoitteiden mukaisesti. Lähtökohtana ovat olleet lapsiryhmän monet katsomukset ja tutustuminen itselle tuttuun ja vieraaseen, esimerkiksi erilaisten eläytymis- ja aistiharjoitusten, kuten roolileikkien, tunnustelupussien ja äänimaailman havainnoimisen tai piirtämisen ja valokuvasuunnistuksen kautta.

Barnesin (2020) mukaan uskontoja tulisi ymmärtää niiden omista teologisista lähtökohdista, joihin ei liity ainoastaan uskontojen ulkoisten piirteiden tunnistaminen vaan tutustuminen erityisiin narratiiveihin, käytänteisiin, tiloihin, rituaaleihin, oppiin, kieleen ja niin edelleen. Sakraalitilojen tutkimisen kautta on mahdollista päästä lähemmin tarkastelemaan näitä erityisiä epistemologisia ja ontologisia viittaussuhteita, joita eri katsomustraditioihin sisältyy. Olennaista on myös saavuttaa tutustumisessa se taso, joka liittyy uskonnollisuuden ja uskon ulottuvuuden ymmärtämiseen. Teologi Sören Dalevin (2015) mukaan vierailu sakraalitilaan avaa uskonnon esteettistä ulottuvuutta

esineiden, musiikin, kuvien ja arkkitehtuurin kautta. Esteettinen ulottuvuus voi olla tärkeä tekijä uskonnon ymmärtämisessä, ja sen kautta välittyy myös uskonnolle tärkeitä arvoja ja dogmeja. Uskontokasvatusta tutkinut Patricia Hannam (2019) puolestaan argumentoi, että katsomuskasvatuksen tavoite jää täyttymättä, jos lapselle ei avata myös sitä, mitä merkitsee olla uskonnollinen ihminen. Niin ikään uskontokasvatuksen professori Liam Gearon (2014) katsoo, että uskonnon tarkastelussa on tärkeää päästä käsiksi käsitteeseen pyhästä, uskonnollisesta elämästä, eikä vain tarkastella uskontoa sekulaarien silmälasien kautta tulkittuna tutkimuskohteena.

Tilavierailut voivat syventää ymmärrystä ihmisistä, jotka kokevat tilan oman katsomuksellisen identiteettinsä kohtaamispaikkana, jolloin tilan materiaallinen ulottuvuus sisältää myös joitakin syvempiä merkityssuhteita. Sakraalitilojen tutkiminen avaa yleissivistävässä mielessä mahdollisuuden tarkastella uskontoon liittyviä asioita ikään kuin etäältä, mutta toisaalta yleissivistävänä voi pitää tavoitetta ymmärtää uskontoa henkilökohtaisen suhteen ja uskonnollisuuden kautta ilman, että siihen liittyy ajatus sitoutumisesta tai uskonnon harjoittamisesta. Saila Poulterin ja kasvatustieteen professori Katja Castillon (hyväksytty julkaistavaksi) mukaan lapsen luodessa omakohtaista suhdetta tarkasteltavaan asiaan mahdollistuu hänen oma itseytymisensä. Katsomusten tulisi osana lapsen omaa elämää ja ympäröivää yhteisöä tarkoittaa sitä, että uskonnot ja katsomukset vaikuttavat luontevalla ja dynaamisella tavalla tämän päivän yhteiskunnissa ja kulttuureissa. Kun katsomuskasvatus pyrkii sukeltamaan katsomusten maailmaan ja ymmärtämään sitä, mistä uskonnossa pohjimmiltaan on kysymys, se mahdollistaa avoimen, jatkuvan ja reflektiivisen vuoropuhelun, jossa lapsi itse on osa yhteistä vuoropuhelua ja merkitysten rakentumisen kokonaisuutta.

Lapsen näkeminen oman oppimisen ja kasvun subjektina liittyy ajatukseen lapsen toimijuudesta ja osallisuudesta. Ympäristöissä, jotka tukevat toimijuutta, lasten kuuleminen ja heidän kokemuksensa pystyvyydestä ovat keskiössä (Lipponen, Kumpulainen & Hilppö 2013). Lasten toimijuuden vakavasti ottaminen tarkoittaa lapsen näkökulman huomioimista hyvin laajassa mielessä, mikä voi tarkoittaa sakraalitilan pedagogiikassa esimerkiksi sitä, että lasten mielenkiinnon kohteet saattavat poiketa merkittävästikin aikuisten etukäteen järjestelemistä kohteista. Väitöskirjatutkimuksessaan Raija Raittila (2008) kuvaa lasten toimintaa retkillä toiminnallisena, lähietäisyydeltä havaintoja tekevänä ja luovalla tavalla kulttuurisia konventioita rikkovana. Kokemuksemme mukaan moskeija- tai kirkkoretkellä lapsi saattaakin olla kiinnostunut kuperkeikkojen tekemisestä pehmeillä matoilla, konttaamisesta penkkirivien välissä tai omasta kulttuuritaustasta tutun eläimen tuomisesta puheen tai pehmolelun kautta tilaan. Kasvatustieteen professori Kirsti Karila (2013) huomauttaakin

aikuisen roolista ympäristön ja lapsen kohtaamisen järjestelijänä, että aikuinen saattaa muodostua seulaksi tai esteeksi lasten mahdolliselle toiminnalle ja oppimiselle.

Pedagogisia pohdintoja tilayhteistyön toteuttamiseksi

Tarkastelemme seuraavaksi, miten kasvattaja voi tukea Deweyn kuvaamaa kokemusperäistä oppimista sakraalitulassa. Olemme havainnoineet tilayhteistyön tiimoilta toteutunutta Deweyn kuvaamaa kokemukseen perustuvaa oppimista ja kasvua. Mielestämme tilayhteistyön yksi tärkeä ulottuvuus liittyy siihen, että lapsi ei tutki tilaa yksin, vaikka se mahdollistaa lapsen yksilöllisen toimimisen tilassa ja yksilön kokemuksiin pohjautuvan oppimisen. Sakraalitulassa oppimisessa on läsnä aina sosiaalinen suhde paitsi ryhmän muiden lasten ja aikuisten kanssa, myös mukana olevan uskonnollisen yhteisön edustajan kanssa. Kollektiivisen vuorovaikutuksen prosessissa läsnä on myös uskonnollinen traditio fyysisen tilan kautta representoituna, jolloin mahdollistuu transaktio uskonnollisen tradition ja tilassa olevien esineiden ja ihmisten kanssa. Tilavierailu onkin aina hyvin ainutlaatuinen tilanne, jossa tietyssä ajassa ja paikassa oleville tarjoutuu tilanteita uuden oppimiselle. Olemme esimerkiksi havainnoineet lapsen uppoutumista krusifiksin äärellä pohtimaan oman perheen kuva-Raamattua, josta lapsi tunnistaa saman aiheen löytyneen. Lapselle katedraalissa oleva krusifiksi oli ikkuna hänen omaan elämäänsä: isovanhemman poismenoon, kuva-Raamatun lukemiseen iltaisin vanhemman kanssa, sen sisältämiin jännittäviin kuviin ja kertomuksiin.

Kokemuksellisen jatkumon näkökulmasta olemme lapsiryhmävierailuilla sakraalituloissa havainneet lapsien alkavan tunnistaa eri uskontojen välisiä yhteisiä piirteitä, kun he tunnistavat pyhien kirjojen eri nimiä tai miettivät eri tyyplejä rukouksen ilmaisemiseen. Vähemmistöön kuuluvalla lapsella tilavierailut ovat voineet myös olla merkittäviä oman identiteetin, nähdyksi tulemisen kokemisen ja itselle tutun asian esille tulemisessa. Arabiaa osaava lapsi on saattanut itselle vieraassa moskeijassa hihkaista, että ”noin isi joka ilta rukoilee!” Uskonnon sisäisen moninaisuuden näkökulmasta vaikkapa vierailukohteesta poikkeavan islamin suuntauksesta tulevan perheen lapsi saattaa kokea ja oppia vierailulla islamista näkökulmia, jotka liittyvät hänen aikaisempiin kokemuksiinsa mutta voivat samalla olla uusia ja haastaviakin. Deweyn esittämään jatkuvuuden ajatukseen liittyvä haaste on, miten eri oppimisympäristöissä tapahtuva oppiminen integroidaan aiemmin opittuun siten, että se tukisi lasta parhaalla mahdollisella tavalla. On tärkeää, että tilan tutkimisen prosessi jatkuu varsinaisen vierailun jälkeen päiväkodissa ja kodeissa, jotta uskonnoista ja katsomuksista oppiminen jäsentyy lapselle luontevana ja normaalina asiana, joka liittyy hänen omaan elämäänsä (ks. esim. Yli-Koski-Mustonen 2019).

Ponnistelemalla sen eteen, että jokaisen lapsiryhmän jäsenen katsomuksellinen tausta tulisi jollain tavalla huomioiduksi varhaiskasvatuksessa, toimitaan paitsi varhaiskasvatuslain velvoitteiden mukaisesti, voidaan myös tuoda marginaalisten ryhmien ääni kuulluksi. Kasvatustieteilijät Eeva-Liisa Kronqvist ja Kristiina Kumpulainen (2011) ovat peräänkuuluttaneet kulttuurisensitiivistä pedagogiikkaa ja monikulttuurista kasvatusta kaikille. Sen sijaan että monikulttuurisuutta tarkasteltaisiin eroavaisuuksina vähemmistöryhmissä verrattuna enemmistön kulttuuriin, tulisi huomion kiinnittyä lasten kriittisen ajattelun kehittämiseen kulttuurin sisältä lähtevästä näkökulmasta käsin. Käsiteltävää katsomusta tai kulttuuria tulisi verrata ennemmin itseensä ja sen sisällä olevaan moninaisuuteen kuin enemmistön vastaavaan. Edelleen kasvatustieteen tutkija Paula Eerola-Pennanen (2011) mukaan monikulttuurisessa kasvatuksessa olennaista on ”lähestyä lukuisia tapoja ja näkökulmia” eikä yksittäistä kulttuurista nousevaa tapaa: antamalla toisille ääni voidaan syventää lasten ja ryhmän aikuisten välistä vuorovaikutusta ja saada lapset osoittamaan arvoa ja kunnioitusta toisilleen.

Kuten artikkelimme johdannossa totesimme, yhteiskunnan moninaistuminen kutsuu laajentamaan yhteistyötä myös niiden tahojen kanssa, joiden kanssa ei perinteisesti ole tilayhteistyötä toteutettu. Eri uskontojen tiloja voidaan tutkia luontevasti ilman uskonnon harjoittamista, jolloin katsomuskasvatuksen sitouttamattomuuden ja yleissivistävyyden periaatteet toteutuvat. Suomen evankelis-luterilainen kirkko on kehittänyt neljän korin mallin (Kumppanuuden korit), joka auttaa suunnittelemaan ja toteuttamaan kunnan sivistystoimen ja seurakunnan välistä yhteistyötä (Kirkkohallitus 2018). Paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan tai erilliseen yhteistyösopimukseen onkin hyvä kirjata mahdollisen yhteistyön periaatteet ja muodot (Yli-Koski-Mustonen 2019). Samaa työkalua voi soveltaa muidenkin katsomusyhteisöjen kanssa yhteistyöstä sovittaessa. Sakraalituloja hyödyntävä pedagogiikka tarjoaa lapselle kokemuspäistä tietoa uskontojen ja katsomusten maailmasta, johon hän voi myöhemmin liittää syveneviä oppimiskokemuksia koulun katsomusopetuksessa. Uusien toimintaympäristöjen kautta mahdollistuu myös toisenlaisia vuorovaikutuksen ja toimijuuden muotoja.

Vaikka Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (2018) tukeutuva sakraalitilan pedagogiikka ohjaa ajattelemaan eri uskontojen välisiä yhtäläisyyksiä ja dialogisuutta katsomusten välillä, on jokaisella uskonnolla ja sen pyhällä tilalla aivan erityinen estetiikkansa ja teologiansa.

Ammatillisessa mielessä tämä on haastavaa varhaiskasvattajalle, joka ei koe olevansa uskontojen asiantuntija. Kasvattajan yleinen katsomustietoisuus (Kavonius & Putkonen 2020) ja asioista selvää ottava asenne riittävät kuitenkin siihen, että pedagogiikka ei perustu keinotekoisesti samuuksien tai erilaisuuksien etsimiseen vaan ottaa selvää uskonnon omilta asiantuntijoilta.

Parhaimmillaan tilayhteistyö yhdistää päiväkodin opettajan pedagogisen osaamisen ja vierailukohteen edustajan uskontoon liittyvän sisältöosaamisen. On kuitenkin hyvä huomioda, että pienillä uskonnollisilla yhteisöillä ei välttämättä ole samanlaisia resursseja tai varhaispedagogista osaamista kuin mihin yhteistyössä useimpien evankelis-luterilaisten seurakuntien kanssa on totuttu. Pedagoginen vastuu on yhteistyötilanteissakin aina varhaiskasvatusryhmän henkilöstöllä (Kirkkohallitus 2018; Opetushallitus 2018).

Vaikka tutustumisen kohteena olevan sakraalitilan esittelijällä ei olisikaan ennestään kokemusta päiväkotiryhmän vierailusta, se ei ole yhteistyön este vaan mahdollisuus molemminpuoliseen vuoropuheluun ja oppimiseen. Tällöin opettaja tulee astuneeksi katsomusdialogin tielle ja mallintaa kaikessa toiminnassaan sitä, mitä erilaisten katsomusten välinen yhteiselo voi tarkoittaa. Onnistunut oppimiskokemus taataan huolellisella vierailun suunnittelulla, valmistautumisella, dokumentoinnilla ja jatkotyöskentelyllä. Samalla katsomuskasvatusta voidaan konkretisoida lasten huoltajille ja synnyttää luottamusta kasvatusyhteistyössä.

Monikatsomuksellisessa lapsiryhmässä on hienoa päästä tutustumaan lasten perheille tärkeisiin tai tuttuihin tiloihin. Kuitenkaan varhaiskasvatusikäisten kanssa liikkuminen paikasta toiseen ei aina ole kaikkein yksinkertaisin tehtävä, ja monin paikoin etäisyydet saattavat jo itsessään muodostua mahdottomiksi. Yksi keino lähteä ratkaisemaan etäisyyden tuomia haasteita on toteuttaa tiloihin tutustumisia virtuaalisesti. Tieto- ja viestintäteknologiset apuvälineet mahdollistavat nykyään moniin pyhiin tiloihin tutustumisen etäyhteyksien päästä. Esimerkiksi Suomen ortodoksinen kirkko on teettänyt *Ortodoksinen virtuaalikirkko* -sovelluksen, jonka avulla voi avata ortodoksisen kirkon tiloja lapsiryhmälle. Toki on syytä muistaa, etteivät virtuaaliset tutustumiset korvaa kokemuksena fyysisesti paikan päällä tapahtuvaa tutustumista, mutta virtuaalinen tutustuminen voi antaa paljon uutta ja ihmeellistä sekin. Virtuaalisia tiloja tarkastellut rituaalitutkija Paul Post (2015) korostaakin, ettei virtuaalista tilan tutkimista tule pitää jollain tapaa ”epäaitona” kokemuksena, vaan se on yhtä lailla elävä, läsnä oleva ja muovautuva tila. Sitä paitsi, virtuaaliset tavat tarkastella sakraalitilaa ovat oivallisia keinoja tuoda tieto- ja viestintäteknologista kasvatusta katsomuskasvatuksen yhteyteen.

Yhteistyöstä katsomusyhteisöjen kanssa on syytä puhua lasten huoltajille esimerkiksi vanhempainilloissa ja avata yhteistyön tapoja ja sisältöjä perheille (Yli-Koski-Mustonen 2019). Myös perheet saattavat olla itse halukkaita viemään yhteistyötä eteenpäin päiväkodin ja oman katsomuksellisen yhteisönsä välillä. Varhaiskasvattajan avoimuus katsomuskasvatuksen käytänteiden kehittämistä kohtaan voi toimia avaimena perheiden osallistamiseen ryhmän toimintaan ja toiminnan suunnitteluun. Vastavuoroisesti perheet voivat saada tukea kasvatukseen ja kulttuuriin liittyvissä kysymyksissä opettajilta (Eerola-Pennanen 2011). Kasvattajan tehtävänä on

esitellä, rikastuttaa, tutustuttaa ja totuttaa lasta elämään moninaisuuden keskellä, siis tarjota turvallinen kosketus erilaisiin tapoihin ajatella ja nähdä elämää. (Pellikka 2017, 150–157.) Kasvattaja on kaiken aikaa arvokasvattaja, joka omalla toiminnallaan välittää aina jonkinlaisia arvoja lapsille, perheille ja työyhteisönsä jäsenille esimerkiksi siitä, ovatko erilaiset katsomukset kunnioittamisen arvoisia (Kuusisto & Poulter 2017, 33–43). Syvälinen, monipuolinen uskontojen ja katsomusten ymmärtäminen on valtava haaste koko yleissivistävän kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteeksi. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat merkittävässä roolissa tutustuttamassa lapsia erilaisiin traditioihin, kertomuksiin, tiloihin ja esineisiin. On väliä, millainen jälki näistä ensimmäisistä kurkistuksista katsomuksiin jää.

Lähteet

- Ammerman, N. T. 2016. Lived religion as an emerging field: An assessment of its contours and frontiers. *Nordic Journal of Religion and Society* 29(2), 83–99.
- Barnes, P. 2020. *Crisis, controversy and the future of religious education*. Abingdon: Routledge.
- Biesta, G. 2014. *The beautiful risk of education*. London: Paradigm Publishers.
- Casanova, J. 2018. The Karel Dobbelaere lecture: Divergent global roads to secularization and religious pluralism. *Social Compass* 65(2), 187–198.
- Dalevi, S. 2015. Kunskapen i kyrkorummet. Hur kyrkopedagogik skapar bredare förståelse av religion för skolelever. <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:877403/FULLTEXT01.pdf> (Luettu 14.10.2020.)
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: Macmillan Company.
- Eerola-Pennanen, P. 2011. Monikulttuurisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 233–245.
- Freire, P. 2005 [1970]. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suomentanut J. Kuortti. Tampere: Vastapaino.
- Fuglseth, K. 2017. No location. The problem of indirect encounters with religion in secular schools. Teoksessa M. Rothgangel, K. von Brömssen, H.-G. Heimbrock & G. Skeie (toim.), *Location, space and place in religious education*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 151–160.
- Gearon, L. 2014. *On holy ground: The theory and practice of religious education*. New York: Routledge.

- Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. 2018. Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.), Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina. Rovaniemi: Lapland University Press, 5–13.
- Grünwald, E. 2005. Polunpää löytyi Saksasta. Teoksessa T. Issakainen (toim.), Kotikirkko tutuksi viidellä aistilla. Kirkkopedagogiikan opas. Helsinki: Lasten Keskus, 15–17.
- Hannam, P. 2019. Religious education and the public sphere. New York: Routledge.
- Hannam, P. & Biesta, G. 2019. Religious education, a matter of understanding? Reflections on the final report of the Commission on Religious Education. *Journal of Beliefs and Values* 49(1), 55–63.
- Hollo, J. 1952. Kasvatuksen maailma. Porvoo: WSOY.
- Hull, J. M. 2016. The contribution of religious education to religious freedom: A global perspective. International Association for Religious Freedom (IARF). <https://www.iarf.net/REBooklet/Hull.htm>. (Luettu 29.1.2019.)
- Jackson, R. 2012. European developments. Teoksessa L. P. Barnes (toim.), *Debates in religious education*. New York: Routledge, 168–180.
- Karila, K. 2013. Varhaiskasvatuksen käytännöt lasten oppimisen mahdollistajina tai rajaajina. Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.), *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjoitukset nro 9, 33–47.
- Kavonius, M. & Putkonen, N. 2020. Katsomustietoisuus joka open taitona. *Katsomukset.fi*: uskonnot ja katsomukset suomalaisessa yhteiskunnassa. <https://katsomukset.fi/2020/05/06/katsomustietoisuus-joka-open-taitona/>. (Luettu 10.9.2020.)
- Kronqvist, E.-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt: Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro.
- Kirkkohallitus. 2018. Kumppanuuden korit. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/yhteistyota-ja-oppimisymparistoja>. (Luettu 14.9.2020.)
- Kupari H. 2020. Eletty uskonto. Teoksessa H. Pesonen & T. Sakaranaho (toim.), *Uskontotieteen ilmiöitä ja näkökulmia*. Helsinki: Gaudeamus, 176–183.
- Kuusisto, A. 2020. Monikulttuurinen luokkahuone kolmantena tilana? *Kasvatus* 2:51, 204–214.
- Lahtinen, D. 2020. Päiväkotien ja uskonnollisten yhteisöjen tilayhteistyö. Rakentamassa tilaa katsomuskasvatukselle. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto.

https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/320272/Lahtinen_Dani_Maisterintutkielma_2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y. (Luettu 2.9.2020.)

Kuusisto, A. & Poulter, S. 2017. Moniarvoinen varhaiskasvu ympäristö lapsen katsomuksen peilinä. Teoksessa T. Haapsalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sandén, H. Pulkkinen & I. Tahvanainen (toim.), Varhaiskasvatus katsomusten keskellä. Helsinki: Lasten Keskus, 33–43.

Lamminmäki-Vartia, S. 2017. Katsomuskasvatus osana esiopetuksen kokonaisuutta. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.), Uudistuva uskonnon opetus. Helsinki: Kirjapaja, 49–66.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. Situated learning: Legitimate peripheral. Cambridge: Cambridge University Press.

Leonhard, S. 2017. Church pedagogy – Exploring churches in religious education. Teoksessa M. Rothgangel, K. von Brömssen, H.-G. Heimbrock & G. Skeie (toim.), Location, space and place in religious education. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 209–216.

Lindgren, K. 2005. Leikkivä kirkko ja kirkkopedagogiikka. Teoksessa K. Virtanen (toim.), Kohti leikkivää kirkkoa. Helsinki: Lasten Keskus, 93–98.

Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan: Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 159–175.

Lähnemann, J. 2008. Introduction – interreligious and values education: Challenges, development and projects in Europe. Teoksessa J. Lähnemann & P. Schreiner (toim.), Interreligious and values education in Europe map and handbook. Münster: Comenius-Institut, 5–10.

Opetushallitus. 2018. Ohje varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa.

Pellikka, I. 2017. Katse katsomuskasvatukseen. Teoksessa E. Hujala, L. Turja & A. Alijoki, Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 150–157.

Plum, R. J. J. M., de Wildt, K. & Gerhards, A. (2020). Sakralraumtransformation – Über die Verortung und das Relationale des Sakralen: auf der Suche nach einem progressiven Begriff von Ort des Sakralen. Das Magazin für Kunst – Kultur – Theologie – Ästhetik 22 / Heft 124.

Post, P. 2015. Cybyberspace als ritual space. Teoksessa A. Gerhards & K. de Wildt (toim.), Der sakrale Ort im Wandel. Würzburg: Ergon-Verlag GmbH, 269–282.

Poulter, S. 2013. Uskonto julkisessa koulussa: koulu yhteiskunnallisuuden näyttämönä. *Kasvatus* 44(2), 162–176.

Poulter, S. & Castillo, K. Hyväksytty julkaistavaksi. Subjectification as an educational goal in religious and worldview education in early childhood education and care. Teoksessa H. Harju-Luukkainen & S. Garvis (toim.) *The Routledge International Handbook for the place of religion in early childhood education*. Abingdon: Routledge.

Poulter, S. & Kallioniemi, A. 2014. Uskonto, kansalaisuus ja kansalaiseksi kasvaminen: Kohti katsomustietoista kansalaiskasvatusta. *Kansalaisyhteiskunta* 5(1), 29–48.

Poulter, S. 2019. Katsomuskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä: välineitä vai toisin ajattelua? Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Tampere University Press, 319–345.

Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.), *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 69–94.

Raittila, R. 2008. *Retkellä: lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen*. Diss. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Rauhala, L. 2005 [1983]. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Helsinki University Press.

Sagberg, S. 2015. *Holistic religious education – is it possible? The complex web of religion, spirituality and morality*. Münster: Waxmann.

Sillanpää, T. 2017. Muistetun lapsuuden maantiede. Päiväkotimuistot lapsuuden maantieteen ja muistitietotutkimuksen leikkauspinnassa. *Kasvatus & Aika* 11(3), 70–79.

Simojoki, H. 2010. ”Jumalan käsi suojelee minua.” Lastenteologian näkökulmia varhaiskasvatukseen. Teoksessa M. Ubani, A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.), *Kokonaisvaltainen kasvatus, lapsi ja uskonto*. Helsinki: Lasten Keskus, 69–86.

Skeie, G. 2017. Transforming local places to learning spaces in religious education. Teoksessa M. Rothgangel, K. von Brömssen, H.-G. Heimbrock & G. Skeie (toim.), *Location, space and place in religious education*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 115–130.

Soja, Edward W. 1996. *Thirdspace. Journeys to Los Angeles and other real-and imagined places*. Massachusetts: Blackwell Publishers.

Suomen virallinen tilasto 2018. Väestö uskonnollisen yhdyskunnan mukaan 2000–2015. http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/01/vaerak_2015_01_2016-09-23_tau_006_fi.html. (Luettu 13.11.2020.)

Taira, T. P. 2019. Suvivirsi ja kristinuskon ”kulttuuristuminen” katsomuksellisen monimuotoisuuden aikana. *Uskonnotutkija* 8(1), 1–20.

Taneli, M. 2010. J. A. Hollon kasvatusteoriasta ja kasvatuksen maailmasta elämänmuotona. *Kasvatus & Aika* 4(1), 41–56.

Ubani, M. 2010. Lapsen kokonaisvaltaisuus uskontokasvatuksessa. Teoksessa M. Ubani, A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.), *Kokonaisvaltainen kasvatus, lapsi ja uskonto*. Helsinki: Lasten Keskus, 39–53.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. (Luettu 14.9.2020.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.

de Wildt, K. 2013. Pedagogiek van de heilige ruimte – meer dan een religiemethode voor leerlingen in een veranderende wereld. *Narthex* 13, 4, 81–86.

de Wildt, K. 2015. Gotteshäuser als Bildungsstätten. Eine comparative Feldforschung in der Sakralraumpädagogik. Teoksessa A. Gerhards & K. de Wildt (toim.), *Der sakrale Ort im Wandel*. Würzburg: Ergon-Verlag GmbH, 93–118.

Yli-Koski-Mustonen, S. 2019. Yhteistyötä koreittain. Seurakunta varhaiskasvatuksen, koulun ja oppilaitosten kanssa. Helsinki: Lasten Keskus.

Yli-Koski-Mustonen, S. 2018. Varhaiskasvattajien näkemyksiä katsomuskasvatuksen toteuttamisesta, yhteistyöstä ja osaamisen kehittämisestä. Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/236270/SannaYli_Koski_Mustonen_2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y. (Luettu 14.10.2020.)

Åhs, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. 2019. Pupils and worldview expression in an integrative classroom context. *Journal of Religious Education* 67(3), 203–221.